



HAL
open science

Dynamiques identitaires et alphabétisation des adultes à l'île Rodrigues

Michel Latchoumanin

► **To cite this version:**

Michel Latchoumanin. Dynamiques identitaires et alphabétisation des adultes à l'île Rodrigues. Kabaro, revue internationale des Sciences de l'Homme et des Sociétés, 2010, Construction identitaire et interculturalité dans le monde indo-océanique, V (6-7), pp.93-114. hal-03538413

HAL Id: hal-03538413

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-03538413>

Submitted on 21 Jan 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

DYNAMIQUES IDENTITAIRES ET ALPHABETISATION DES ADULTES A L'ILE RODRIGUES

MICHEL LATCHOUMANIN

PROFESSEUR DES UNIVERSITES EN SCIENCES DE L'EDUCATION, UNIVERSITE DE LA REUNION

Résumé

En inventant l'illettrisme, ainsi que l'affirmait Lahire dans un ouvrage resté célèbre, l'Occident a du même coup inventé une classe sociale supplémentaire qui, entre celles des chômeurs et des Rmistes, complète dorénavant en négatif les fameuses CSP (Catégories socioprofessionnelles) qui pendant longtemps ont suffi à procéder à une répartition exhaustive de la population.

« Je suis illettré » connote aujourd'hui une identité personnelle de plus en plus perturbée et explique l'importance accordée partout dans le monde aux initiatives tendant à promouvoir l'accès à l'écrit pour tous.

Avant et dans le cadre de la formation tout au long de la vie, qui concerne le plus souvent les personnes déjà intégrées socialement, la lutte contre l'illettrisme s'affiche désormais comme une priorité nationale à laquelle n'échappent pas les régions indocéanes.

« Je pense donc je suis » disait Descartes pour rendre compte de l'émergence de l'animal raisonnable que devient l'homme dès le moment où il intègre sa pensée. Aujourd'hui il est sans doute plus approprié de dire « je lis donc je suis » pour situer la norme à laquelle est assujéti tout candidat à l'humanité, pour ne pas dire à la citoyenneté.

Notre communication rend compte de l'expérience mise en œuvre dans une petite île de l'océan Indien, Rodrigues, pour que sa population majoritairement illettrée ne reste pas en marge d'une société où la maîtrise de l'écrit devient la condition majeure de l'insertion sociale.

Mots-clés : illettrisme – identité – insertion – culture – formation – Rodrigues.

Abstract

By inventing illiteracy, as asserted Lahire in his still famous work, Occident invented at once an additional social group which, between those of the unemployed and minimum wage persons, supplements hereafter famous SOP (Social and Occupational Groups) in negative which for a long time were enough to undertake an exhaustive sharing out of the population.

« I am illiterate » connotes today a more and more unsettled personal identity and explains the importance granted everywhere in the world on initiatives tending to promote access to Writing for all.

Before and as part of training throughout the life, which concerns most often the persons already inserted socially, conflict against illiteracy is consequently displayed as a national preference to which Indian oceans regions cannot be segregated.

« I think therefore I am » Descartes said to give an account of the emergence of the reasonable animal whom becomes the man from the instant when he inserts his thought. Today it is undoubtedly more appropriated to say « I read therefore I am » to locate the norm to which is subjected every candidate for the humanity, not to say in citizenship.

Our communication gives an account of the experience implemented on a small island of the Indian Ocean Rodrigues, so that its population predominantly illiterate does not stay outside a society where the mastering of writing becomes the major condition of social insertion.

Key words : illiteracy – identity – insertion – culture – training – Rodrigues.

C'est un truisme d'affirmer que la construction identitaire est soumise aux influences de multiples sources internes et externes. Il est également admis que ces sources ne s'expriment pas indépendamment du contexte culturel dans lequel elles prennent naissance et façonnent l'histoire de l'individu et de la société. Se trouve ainsi posée la question relative à la part de l'universel et à celle du particulier dans la construction individuelle et sociale. Nous n'allons pas répondre à la question mais plus simplement reprendre le terme construction qui apparaît d'ailleurs dans l'intitulé du colloque qui nous réunit aujourd'hui et qui de notre point de vue rend mieux compte de la dynamique qui sous-tend l'évolution de la personnalité individuelle.

Certains auteurs n'hésitent d'ailleurs pas à préférer « dynamiques identitaires » au terme « identité » pour bien souligner l'existence d'un processus permanent de déconstruction-reconstruction de ce qui fait la singularité d'un sujet (Barbier *et al.* 2006).

Nous estimons pour notre part que le choix de l'un ou de l'autre terme ne suffit pas à rendre compte de la complexité des phénomènes en jeu. Les deux nous semblent utiles pour, d'une part traduire l'idée de permanence de soi qui résiste aux influences des transformations engendrées par notre histoire et qui constitue notre identité, d'autre part je crois que les multiples changements et les diverses facettes qui affectent notre évolution personnelle sur le double plan diachronique et synchronique traduisent bien l'expression « dynamique identitaire ». Si l'identité renvoie à la conscience que j'ai et que les autres ont de mon existence, ils savent qui je suis, la dynamique identitaire en revanche rend compte des processus qui activent les changements de nature diverse qui jalonnent mon histoire. Cette dynamique est ainsi à l'œuvre au présent lorsque mon langage, mon comportement, mon attitude s'adaptent au contexte et à mon interlocuteur. C'est ce que j'appelle les différentes facettes de mon identité et qui traduit bien le rôle d'acteur que nous prêtent Crozier et Friedberg (1977).

Si tous ceux qui me connaissent savent qui je suis, il n'est pas certain que cette connaissance qu'ils ont de moi soit univoque. Les uns m'identifieront comme professeur à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, d'autres comme un défenseur de la culture créole, d'autres encore comme un bon copain, comme un Créole réunionnais, comme un Indien etc. Cette connaissance que les autres ont de moi dépend, certes de la nature de nos relations mais aussi du rôle qui m'est imparti dans mes échanges avec eux. C'est cette définition de nos relations avec l'autre qui fait dire à Gofmann (1973) que la vie est un théâtre et que les rapports interindividuels relèvent d'une mise en scène. Une mise en scène dictée par l'identité pour autrui que nous voulons développer et les rôles que nous permettent d'interpréter les processus dynamiques, à l'origine de notre

capacité à changer pour adopter le comportement le plus approprié non seulement au contexte mais aussi à notre propre désir de donner à voir telle ou telle facette de notre moi.

Le rôle d'acteur que nous fait jouer Gofmann pour traduire notre comportement dans une relation interpersonnelle ne suffit pas de mon point de vue à traduire la part de créativité sans cesse renouvelée qui préside aux transformations de notre identité. L'acteur devient aussi auteur car il interprète le plus souvent ses propres partitions, sa propre mise en scène. On ne saurait en douter depuis que l'animal raisonnable que représentait l'Homme pour Descartes, a intégré sa propre pensée. L'identité, dans la définition provisoire que nous lui attribuons aujourd'hui, apparaît en effet indissociable de l'avènement de la pensée dans l'Homme que traduit la célèbre formule cartésienne : « *Je pense donc je suis* ». Il faut se rappeler que l'humanité est passée de la pensée unique révélatrice de l'expression d'une entité extérieure qui entrave pendant des siècles l'émergence des individualités au profit de la communauté, à la pensée interne à l'Homme qui fait émerger l'individu, l'identité, la singularité. L'Occident a donc inventé l'Homme et par conséquent l'identité individuelle dès le moment où il lui accorde la paternité de sa pensée. Il est de nos jours des sociétés, des cultures qui privent encore l'Homme de sa pensée au profit d'une rationalité communautaire qui lui dénie une existence individuelle. On pourrait dire qu'il est de l'identité comme de la liberté, c'est-à-dire des mots vides ou trop pleins de sens et dont la définition restera encore longtemps chargée d'ambiguïté.

CULTURE OU CULTURES ?

Qu'en est-il dès lors de nos rapports à la culture ? Il s'agit bien entendu de s'entendre sur le terme « culture » auquel nous faisons appel ici. Il en existe au moins deux ou plutôt deux niveaux d'appréhension du terme. Le premier niveau renvoie à l'expression populaire du capital culturel (un homme est plus ou moins cultivé au sens encyclopédique du terme) et le second à la totalité que représente le mode de vie global d'une société. Partant de cette deuxième définition, il est possible d'affirmer qu'il ne peut y avoir de société et encore moins d'individu inculte. C'est donc dans une culture particulière que chaque individu membre d'une société donnée élabore la personnalité qui préfigure son identité. On peut dès lors admettre avec Linton (1986) qu'il serait hasardeux de vouloir étudier la construction identitaire d'un individu sans s'intéresser à l'unité fonctionnelle que constitue sa culture. S'il est par exemple important de découvrir le contenu, l'organisation, la réalisation de la pensée d'un individu il l'est encore plus de déceler les processus selon lesquels cette pensée se

développe, croît et change. L'interdépendance fonctionnelle entre l'individu, la société et la culture rend aléatoire de mon point de vue tout travail sur un des éléments en ignorant les deux autres. Les processus d'intégration communautaire et culturelle influencent donc de manière décisive les modes de vie et les productions des membres d'une société, et permettent aujourd'hui de considérer que les individus entretiennent des liens multiples, divers avec leurs communautés et leurs croyances sans pour autant accrédi-ter l'existence de modèles culturels propre.

Le processus d'identification culturelle est finalement une réalité grâce à laquelle l'individu de par son appartenance à une société va pouvoir assurer le bon fonctionnement de son « soi ». E. Fromm convoque la notion de caractère social pour définir le noyau commun à la plupart des individus participant à la même culture par opposition au caractère individuel par lequel les gens diffèrent les uns des autres.

Le caractère social représente de fait l'intériorisation dans l'individu des valeurs, des idéaux et des normes propres à une société. Il a pour fonction d'orienter et de canaliser l'énergie humaine, conformément aux buts sociaux afin d'assurer le bon fonctionnement et la continuité de la société.

Et j'en arrive ici à l'affirmation selon laquelle l'étude d'un individu d'une culture autre que la sienne nous conduit inéluctablement à une impasse. Nous sommes condamnés à être des Herodotes dont les œuvres dépendent des cultures, des sociétés, des individus sans pouvoir expliquer les significations des conduites qui s'éloignent des us et coutumes de notre propre culture.

On peut dès lors comprendre pourquoi les anthropologues passent souvent des années dans des villages perdus dans la brousse à observer des sociétés et tenter de comprendre un art de vie totalement éloigné de la culture occidentale. On peut douter qu'ils parviennent un jour à comprendre et expliquer ce que leur propre présence et leur propre culture modifient ou rendent inaccessible. Ce qui me fait dire que notre regard de chercheur sur le monde est tributaire du filtre culturel à partir duquel il a été élaboré.

Et la méthodologie me direz-vous ? Certes une bonne démarche ethnométhodologique permet de décrire avec une certaine rigueur mais l'explication restera toujours inaccessible à l'observateur extérieur.

Ma propre expérience m'invite à dire que depuis bientôt dix ans que je sillonne les îles de l'océan Indien, j'avoue ne pas comprendre au-delà du descriptif étalé dans la littérature les fondements de la personnalité et de la société à partir desquelles émerge l'identité malgache, mauricienne, comorienne, mahoraise et ce n'est pas faute d'avoir essayé. Il est temps pour moi d'atterrir à Rodrigues, que je fréquente depuis quelques années et plus régulièrement depuis l'année dernière où j'ai été chargé de la responsabilité scientifique d'un programme expérimental d'alphabétisation d'adultes illettrés.

VOUS AVEZ DIT ILLETTRISME ?

L'illettrisme est aujourd'hui une véritable réclusion linguistique, une sorte d'autisme social. De nombreuses études ont en effet montré que la situation sociale et économique était en très forte corrélation avec l'illettrisme, la pauvreté, le chômage. Il peut être affirmé que l'illettrisme accompagne et aggrave les détresses économiques, culturelles et sociales. Si on ne repère ni ne traite les difficultés de lecture et d'écriture des populations en danger d'exclusion, on rend inopérantes les actions de formation et d'insertion.

Au terme illettrisme qui connote anormalité, exclusion, culpabilité, honte... Nous substituons celui de littération pour définir l'activité d'apprentissage par laquelle une personne s'approprié peu à peu les techniques lui permettant de décoder une langue écrite (lecture) ou de l'encoder (écriture) en respectant les conventions orthographiques et syntaxiques propres à cette langue. Pour les personnes de langue maternelle différente ces apprentissages peuvent aller de pair avec les acquisitions de la communication orale.

Il s'agit en fait d'adopter une démarche générale qui confère à l'apprenant les moyens de son apprentissage, le rend actif, autonome, responsable de ses activités et de leur organisation, en un mot qui le mette au centre, comme acteur et auteur. En effet, l'apprenant dans le cas qui préoccupe les autorités de l'éducation à Rodrigues est un adulte qui connaît mieux que quiconque ses besoins. Il est donc à même de conduire son apprentissage en bénéficiant des orientations et des conseils du formateur/médiateur.

Un autre principe et non des moindres qui sous-tend ce type de démarche consiste à se débarrasser des préjugés socialement ancrés qui font de l'erreur une faute avec la connotation sociale qui s'y rattache et, à travers elle, c'est la personne qui est jugée, condamnée à la honte, à la confusion.

Il est clair que la réprobation sociale interdit implicitement celui dont l'écrit n'est pas encore dans la norme de le produire ou du moins de le rendre public. Comment faire apprendre à lire et à écrire à des adultes si, en s'exerçant à ces activités, il s'expose à l'opprobre sociale ?

Il convient donc de considérer les approximations, les tâtonnements, les essais etc. comme des comportements à encourager car c'est certainement d'eux que dépend le cheminement individuel vers la réussite.

Il nous apparaît par ailleurs illusoire et dangereux de permettre la maîtrise de la lecture et de l'écriture d'une langue dont l'usage oral n'est pas maîtrisé.

A contrario, apprendre à lire et à écrire en langue maternelle peut être ressenti comme une sorte d'officialisation de l'exclusion culturelle et sociale

surtout lorsque le système éducatif propose parallèlement aux enfants une scolarisation dans une autre langue plus prestigieuse.

Le choix d'une approche complémentaire des deux codes semble de fait s'imposer, à savoir un travail oral sur les correspondances entre les deux langues qui précèdent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la langue seconde.

Nous rappellerons enfin que les adultes illettrés ne sont pas des enfants à qui il suffit de présenter les mécanismes et modes d'utilisation de code écrit. Ils ont acquis des habitudes, des comportements intellectuels qu'il ne faut surtout pas ignorer. Leur vécu individuel et social constitue le point de départ indispensable de toute action efficace de lutte contre l'illettrisme ; il faut le reconnaître, l'analyser et le prendre en compte pour mieux le mettre en cause et le dépasser.

OBJECTIFS ET DEMARCHE GENERALE

Le projet de formation des adultes que porte l'ensemble des responsables des instances chargées de l'éducation et de la promotion sociale à Rodrigues visait globalement à permettre aux populations les plus démunies en capital culturel de s'approprier les bases fondamentales de la lecture, de l'écriture et du calcul dans le dessein de favoriser leur insertion socio-économique.

Il était clairement précisé que la stratégie à mettre en œuvre ainsi que le contenu des programmes d'intervention devaient impérativement tenir compte d'une part des réalités socioculturelles locales et d'autre part des attentes et besoins en adéquation avec les projets d'activité économique portés par les différentes catégories de populations concernées.

Il était notamment attendu de l'intervention qu'elle permette :

- d'assurer une formation de formateurs en littération
- de concevoir un programme d'interventions.
- de créer des outils pédagogiques.
- d'initier les membres du comité de suivi aux techniques d'accompagnement, d'évaluation, de régulation de l'activité des formateurs et des résultats des formés.
- de mettre au point un instrument d'évaluation applicable en pré-test et en post-test pour appréhender objectivement les progrès réalisés aussi bien par les formateurs que par les formés.
- d'élaborer enfin un bilan évaluatif global de projet assorti d'éventuelles préconisations en vue de son amélioration et de sa pérennisation.

La conception philosophique du projet pouvait être résumée sous le terme générique du « *learning by doing* » que nous calquons sur le fameux aphorisme « *c'est en forgeant que l'on devient forgeron* ».

Toute autre forme d'intervention pouvait de notre point de vue se heurter à l'obstacle de l'éloignement géographique et du temps imparti pour mettre en œuvre le projet.

On ne pouvait pas, en effet, dissocier le temps consacré à la formation des formateurs de celui dédié à leurs propres interventions sur le terrain. Les obstacles techniques à l'adoption d'une telle démarche ne sont pas les seules raisons de notre choix de recourir au « *learning by doing* » ; l'intérêt pédagogique de la formation par l'action n'est plus aujourd'hui à démontrer. C'est donc résolument dans cette direction que nous avons envisagé d'orienter notre intervention.

ORGANISATION GENERALE DE L'INTERVENTION

Nous avons estimé nécessaire de prévoir cinq déplacements à Rodrigues sur la période retenue pour l'intervention.

Mission 1

La première mission qui apparaît de loin la plus importante a comporté trois grandes étapes :

Étape 1 : un séminaire d'une journée avec le commanditaire et ses partenaires dans le but :

- de clarifier les éventuels points obscurs du projet et des attendus du commanditaire
- de valider la stratégie globale retenue
- de préciser les modalités de communication avec le comité de pilotage
- d'arrêter un programme de rencontres et la définition de son contenu avec le comité de pilotage
- de valider les tests d'évaluation (pré et post intervention)
- de préciser le profil de la population cible
- de prévoir éventuellement les critères de sélection des formateurs si ce n'est déjà fait
- de prévoir un espace de documentation et de ressources pédagogiques accessibles aussi bien pour les formés que pour les formateurs.

À propos des épreuves d'évaluation (pré et post-test), nous avons estimé qu'elles devaient au moins comporter :

- a) un test de maîtrise de l'écrit
 - Lecture orale de mots et de phrases
 - Répondre à un questionnaire de renseignements personnels et privés
 - Ecrire sous dictée quelques mots et quelques phrases
- b) un test de mathématique oral et écrit
 - Numération
 - Les quatre opérations
 - Quelques énoncés de problème
- c) un test psychotechnique intégrant des épreuves opératoires piagétiens (oral et écrit) dans le but d'évaluer le gain cognitif découlant des interventions.

À propos des publics concernés un certain nombre de préalables ont été évoqués :

- a) Comment les informer et sur quels critères les recruter (Compagne d'information et de communication par voie de presse et affichage dans les lieux publics ?)
- b) Comment organiser les interventions sur le territoire
 - effectif des groupes
 - lieu de regroupement
 - rythme des regroupements
 - horaires éventuellement compatibles avec une activité
 - matériels requis
- c) comment organiser les ateliers d'échanges de pratique, de préparation des interventions et de construction d'outils
 - lieu de regroupement des formateurs
 - rythme
 - horaires
 - animation

Étape 2 : un séminaire de deux journées avec les membres de la cellule de suivi dans le but :

- de préciser leur rôle auprès des formateurs
- de définir les modalités de suivi et de conseils pédagogiques qu'ils devront assurer
- de décider de la mise en place d'un certain nombre d'outils
- de les initier à la conception de nouveaux instruments d'évaluation
- de valider une méthode d'intervention à communiquer aux formateurs

Étape 3 : un atelier de formation de formateurs, d'élaboration d'une méthode d'intervention et de construction d'outils étalé sur 5 journées :

- principes et méthodes de l'éducation cognitive
- principes et méthodes de l'alphabétisation
- principes et méthodes de l'enseignement mathématique
- principes et méthodes de l'évaluation
- conduite d'une séquence pédagogique
- préparation de la séquence pédagogique

Mission 2

- séminaire de formation pour les formateurs
- confection d'outils
- suivi sur le terrain
- rencontre avec le comité de pilotage
- point sur l'évolution du projet, régulation

Mission 3

- séminaire de formation avec les formateurs
- rencontre avec les membres de la cellule de suivi
- visite des ateliers sur le terrain

Mission 4

- rencontre avec les membres de la cellule de suivi
- visite des ateliers sur le terrain

Mission 5

- post-test avec les stagiaires
- bilan avec les membres de la cellule pédagogique
- bilan avec le comité de pilotage

COMMENT ATTEINDRE LES OBJECTIFS SPECIFIQUES

A) FORMER UNE EQUIPE LOCALE D'ALPHABETISEURS

Un apprentissage privé de l'enseignement des relations entre lettres et sons donne de moins bons résultats en ce qui concerne non seulement l'identification des mots isolés mais aussi la compréhension des phrases et des textes.

Il est évident que chaque apprenant étant un cas particulier marqué par une histoire familiale, un parcours personnel, un entourage, un état de

santé, des préoccupations... Il devenait impératif d'entraîner les formateurs à développer une attention personnalisée pour chaque stagiaire en alternance avec des travaux de groupe où l'individu apprend la vie en communauté, l'entraide, la solidarité et les échanges de pratiques.

Si l'attitude du formateur est déterminante dans le cadre de l'accompagnement des personnes en situation de littération en voie d'appropriation des savoirs de base, il lui faut aussi repérer les dysfonctionnements des apprenants pour y remédier.

L'inventaire des déficits fonctionnels liés à une situation particulière dans un contexte spécifique a été établi à partir des trois phases de l'acte mental : prise d'informations, traitement et expression du résultat ; c'est la liste des « fonctions cognitives déficientes ». Ces fonctions peuvent être l'objet d'une prise de conscience. L'activité du formateur va ainsi se déplacer, ou plutôt s'élargir pour intégrer, dans l'aide à l'appropriation des savoirs, une activité de repérage des dysfonctionnements cognitifs : perception confuse, comportement exploratoire non systématique, défaut de concept de temps, défaut de comportement comparatif spontané, défaut de comportement de planification, réponse par essais et erreurs, transfert visuel insuffisant...

La dénomination de ces déficits est généralisante et on peut en opérer une lecture appliquée à un champ d'apprentissage particulier. Par exemple, dans le cadre de la maîtrise de l'écrit, perception confuse devient manque de perception claire et rapide des mots, des marques de ponctuation, des déclinaisons... ; défaut de comportement comparatif spontané qui se traduit par une difficulté à discerner les homophones, homonymes, synonymes, etc.

Les fonctions cognitives déficientes repérées par le formateur et l'apprenant peuvent être alors l'objet d'une intervention appropriée dans le cadre d'activités de re-médiation.

Par ailleurs il apparaît important de signaler que l'enseignement de la lecture exige progression rigoureuse, intention clairement affirmée, programmation lucide des activités et évaluation sereine des performances.

Le choix d'une démarche doit en effet répondre à un certain nombre de questions :

- Compte-t-elle un volet explicitement consacré à la maîtrise de la langue orale ?
- Les textes proposés respectent-ils la progression des acquisitions de lettres et de sons du connu vers l'inconnu ?
- Les textes du programme sont-ils ordonnés en fonction de leur degré de complexité ?
- La maîtrise des relations lettres/sons est-elle explicitement annoncée ?

- La méthode présente-t-elle une démarche cohérente vers la reconnaissance de la construction grammaticale des phrases ?
- Prépare-t-on l'apprenant à appréhender la cohérence générale d'un texte ?
- Apprend-on à gérer la variété des types de textes ?
- Apprend-on à l'apprenant à questionner en profondeur le sens d'un texte ?
- La méthode comporte-t-elle un outil d'évaluation du savoir-lire de chaque élève ?
- La méthode définit-elle une démarche d'apprentissage de l'écriture en cohérence avec celle de la lecture ?

La semaine de formation de formateurs prévue dans le cadre de la première mission avait précisément pour objectifs :

- d'initier les formateurs à l'application et à la fabrication d'exercices visant à stimuler les fonctions cognitives des stagiaires : attention perceptive, aptitudes numériques, organisation spatiale, gestion de temps, raisonnement logique.
Ces exercices, peu contraignants et à caractère ludique le plus souvent, constituent d'excellents moments d'entraînement mental dont les retombées sont perceptibles dans le fonctionnement intellectuel et les apprentissages fondamentaux des stagiaires.
- de leur apprendre à communiquer pour faire apprendre dans le cadre de la médiation éducative. Ce qui nécessite une capacité d'écoute, une aptitude à la réactivité.
- leur apprendre à élaborer une progression dans un domaine de connaissance donnée. Chaque étape faisant l'objet d'une fiche de préparation de la séquence comportant : objectif, démonstration, entraînement, contrôle et autorégulation.
- leur apprendre à concevoir des outils et des supports pédagogiques.

B) UN PROGRAMME DE FORMATION DE FORMATEURS

Focalisation sur trois composantes essentielles du programme de formation

1. la composante socio-affective : attitudes, comportements et identité du stagiaire afin de construire les contextes d'apprentissages les mieux adaptés.
2. la composante socioculturelle : le travail touche ici la pratique de l'écrit qui consiste à voir quelle est la place de cette pratique dans la vie quotidienne du stagiaire et quelles sont les activités susceptibles de la développer.

3. la composante pragmatique : travail en liaison avec la composante précédente et qui consiste à étudier tout ce qui a rapport au rôle d'énonciateur et de lecteur dans un cadre communicatif codé socialement et culturellement.

Aux trois composantes s'ajoute une formation aux activités de compréhension et de productions d'écrits.

Il va sans dire que l'enseignement médiatisé ne s'improvise pas et qu'il convient de prévoir une initiation aux critères pour l'expérience d'apprentissage médiatisé selon Feuerstein (1974).

Intentionnalité et réciprocité : conviction du formateur, définition du contrat pédagogique entre le formateur et l'apprenant.

Transcendance : dépasser le système de besoins immédiats, expliquer un fait en envisageant les conséquences possibles, proches ou lointaines.

Médiation de la signification : donner le sens des contenus et des choix pédagogiques, tout en admettant d'autres possibilités.

Médiation du sentiment de compétence : revalorisation narcissique

Médiation de la régulation et du contrôle du comportement : « Une minute, on réfléchit ! ».

Médiation de l'acte de partage : comportement de coopération.

Médiation du processus d'individuation et de différenciation psychologique : prise de conscience de sa différence et de son originalité.

Médiation de la recherche d'un but, du choix de celui-ci et de son achèvement : planification des moyens, des choix et des stratégies.

Médiation du comportement de défi, de la recherche, de la nouveauté et de la complexité.

Médiation de la conscience de la modifiabilité de l'être humain : prise de conscience de son propre changement.

Médiation du choix d'une alternative optimiste : développement de la capacité de choix de décision.

Médiation du sentiment d'appartenance : être situé dans sa culture et dans sa propre histoire.

C) MALETTE PEDAGOGIQUE POUR LES INTERVENANTS DE TERRAIN

Il aurait été prétentieux, pour un intervenant extérieur, quoique familiarisé avec la culture et la langue régionale, de relever le pari qui consiste à élaborer une mallette pédagogique prête à l'emploi avant même d'avoir rencontré les responsables et acteurs du projet de lutte contre l'illettrisme envisagé pour Rodrigues.

Ce qui consiste à dire que la fabrication des outils et des supports pédagogiques s'est inscrite dans le temps de l'accompagnement et de l'expérimentation effectuée sur le terrain.

On pouvait attendre de la semaine de formation incluse dans la première mission la définition d'une stratégie, d'une méthodologie susceptible de déboucher sur la fabrication in situ des outils qui viendraient à terme constituer la mallette pédagogique en question.

D) FORMER LES CONSEILLERS TECHNIQUES ET PEDAGOGIQUES DE LA CELLULE DE SUIVI

- formation à l'écoute et à l'observation non participante
- formation à la conduite et à l'animation de réunion
- élaboration des critères d'évaluation-conseil des formateurs

BILAN DES PREMIERES MISSIONS ET PREMIERS RESULTATS

Nous avons à ce jour effectué quatre des cinq missions prévues. Au regard des objectifs du projet présentés supra nos interventions ont tout d'abord permis :

- de recruter les membres de la cellule pédagogique ; il y a eu, au départ 50 volontaires. Ce nombre s'est réduit à 30 à la première réunion et, après présentation des conditions d'organisation et de fonctionnement du projet, l'équipe ne comptait plus que 12 membres.
- de mobiliser des facilitateurs (40 bénévoles) membres des comités de village qui ont accepté de conduire une campagne d'information sur l'ensemble du territoire pour recruter les bénéficiaires dont le nombre potentiel devrait avoisiner 1 200. Ce recensement est accompagné d'une action de médiatisation (banderoles, affiches, radios...). Les bénéficiaires seront répertoriés à l'aide d'une fiche d'inscription à l'élaboration de laquelle nous avons pris part.

Il a été ensuite décidé de limiter le recrutement à une trentaine de formateurs. Il revenait aux responsables du projet de procéder à leur recrutement sur la base de critères que nous avons élaborés ensemble.

Le volume horaire global de la formation a été fixé à 400 heures au rythme de 6 heures/semaine, soit 66 semaines sur la durée du projet.

La programmation des enseignements pendant les vacances scolaires devait faire l'objet d'une concertation avec les bénéficiaires.

Il faut savoir que le Comité de pilotage avait par ailleurs émis le souhait que cette action, qui représente une première à Rodrigues, s'inscrive dans la durée et qu'au moment opportun la question de la pérennisation du statut des intervenants, de leur emploi ou d'une incitation à créer leur propre emploi puisse être abordée.

PRESENTATION ET VALIDATION DES TESTS DE POSITIONNEMENT

Les épreuves d'évaluation initiale (écrites et orales) en lecture et en calcul, qui ont fait l'objet de diverses modifications suggérées par la Cellule Pédagogique dans un souci de replacer les énoncés dans le contexte au niveau notamment des expressions langagières locales, ont été présentées et validées par le Comité de Pilotage.

Il s'agissait d'une série d'épreuves de lecture et de calcul dont la difficulté croissante se révèle bien supérieure au niveau initial présumé des futurs stagiaires. Une telle conception répond au souci de pouvoir disposer d'un instrument qui puisse également servir à la fin de l'action de manière à rendre compte, de la façon la plus objective possible, du chemin parcouru par chaque stagiaire. Il était rappelé que la procédure traditionnelle qui consiste à changer de test d'évaluation entre le début et la fin d'une intervention ne permet pas de mesurer de façon précise l'écart entre le pré-test et le post-test.

Tout le monde s'est accordé sur l'intérêt et la perspicacité de la démarche et de l'instrument et a approuvé son application qui devait mobiliser les stagiaires et les formateurs pendant la première semaine d'intervention.

À noter qu'une série d'épreuves psychotechniques visant à évaluer les capacités attentionnelles, perceptives et cognitives des stagiaires a été également appliquée dans le dessein d'appréhender l'éventuelle diffusion des acquis de l'expérience sur leurs compétences intellectuelles générales au post-test.

RECRUTEMENT ET BILAN DE LA FORMATION DES FORMATEURS

Le recrutement des formateurs (une trentaine) a été, comme initialement prévu, pris en charge par le commanditaire à partir de critères préalablement établis qui privilégiaient notamment le niveau de formation initiale, la qualité de l'expression orale, les motivations et l'éventuelle expérience dans le champ du social ou de l'alphabétisation.

Nous introduirons le bilan de la formation en évoquant dans un premier temps les aspects globalement positifs qui ont marqué son déroulement. Nous passerons ensuite en revue les quelques inconvénients auxquels nous avons dû faire face pour mener à terme et dans les meilleures conditions cette formation de formateurs en alphabétisation des adultes.

Les aspects positifs :

- public de formateurs intéressant, très motivé et très perspicace.
- la mixité des âges, des expériences et des compétences a créé les conditions d'une dynamique de groupe particulièrement favorable à l'implication active de chacun.

Les quelques difficultés rencontrées ont été tout d'abord d'ordre matériel. Le problème de duplication des documents de travail (photocopieur du centre en panne).

Nous avons ensuite noté l'absence de quelques formateurs qui, de l'avis de leurs pairs, n'avaient pu obtenir de leur employeur l'autorisation de participer aux journées de formation.

L'opinion des formateurs à l'issue de la formation se résume globalement en deux points :

- un sentiment de satisfaction unanimement partagé.
- l'expression également partagée d'un regret par rapport à sa durée jugée trop courte.

Nous les avons rassurés quant au second point en insistant tout d'abord sur les limites d'une formation hors situation. Personne n'avait encore rencontré les futurs bénéficiaires et ce sont pourtant eux qui allaient donner du sens au projet de formation que nous souhaitons mettre en œuvre. Nous leur avons ensuite indiqué qu'un contact avec le terrain s'avérait à ce stade de notre travail absolument indispensable pour que la suite de la formation d'une durée plus longue puisse intégrer une réalité qui actuellement échappe à toute interprétation valide.

DEROULEMENT DE LA FORMATION

Le contenu de la formation a fait l'objet d'une présentation privilégiant la pratique, les méthodes et les techniques. Les apports théoriques ont été proposés sous forme de documents et ont alimenté des discussions à l'ouverture de chaque journée de formation.

Les démonstrations magistrales ont succédé aux séances d'ateliers d'élaboration de séquences, de progressions thématiques et de jeux de rôles (simulation de séquences) pour répondre aux attentes des formateurs.

Cette procédure nous a permis de pointer clairement les écueils à éviter et les techniques à convoquer pour tendre vers l'efficacité.

C'est ainsi, par exemple, que la question de la langue d'enseignement et des langues en présence a pu être abordée et fait l'objet d'une très large discussion à l'issue de laquelle il a été décidé :

- d'encourager l'expression dans la langue maternelle.
- de transcrire les interventions en français.
- d'expérimenter au bout de quelques mois de formation des séquences d'expression orale en français.
- de laisser la découverte de l'anglais écrit dans le cadre des activités relevant du thème : « démarches administratives ».

La question de l'évaluation quotidienne des apprentissages a également été au cœur des discussions.

C'est d'un commun accord qu'il a été décidé de ne pas recourir aux évaluations chiffrées. L'accent devait être mis sur ce que la littérature scientifique en Sciences de l'Education présente sous l'appellation générique « évaluation formative ». L'évaluation sous le terme de dialogue pédagogique collectif et individualisé permet de se rendre systématiquement compte de la trajectoire de chaque individu sans qu'il soit nécessaire de recourir quotidiennement au contrôle noté comme c'est le cas en formation initiale.

Il a été ainsi recommandé de prévoir plusieurs activités de groupe ou individuelles lors de chaque séquence indépendamment de la discipline enseignée.

Il avait été par ailleurs envisagé qu'une évaluation bilan soit proposée à intervalle régulier (une fois par mois par exemple) pour permettre aussi bien à l'apprenant qu'au formateur de mesurer les progrès, de situer les points faibles et de procéder aux régulations adéquates.

ORGANISATION DE L'ACTION

Suivant les cas, les groupes, accueillant chacun une quinzaine de stagiaires, disséminés sur tout le territoire, fonctionnaient dans des locaux bien distincts des écoles, au rythme de 2 fois 3 heures ou de 3 fois 2 heures par semaine.

La partition en deux équipes de 15 de la trentaine de formateurs présentait l'avantage de permettre un fonctionnement plus efficace, sur le plan pédagogique, des ateliers d'échanges de pratiques qui devaient se dérouler parallèlement et simultanément tous les 15 jours (le samedi de 9h00 à 11h00) sous la direction des membres de la Cellule Pédagogique elle-même scindée en deux groupes comptant chacun 6 tuteurs.

Le territoire allait donc être partagé en deux grands secteurs accueillant chacun 15 formateurs et 6 tuteurs.

Il faut noter que les ateliers allaient être animés, à tour de rôle, par 3 tuteurs.

L'appellation « tuteur » a, en effet, été retenue pour désigner chaque membre de la Cellule Pédagogique et traduire ainsi le mode de relation, de suivi et d'accompagnement que celui-ci allait devoir mettre en œuvre vis-à-vis du formateur.

Il avait été, en effet, décidé d'affecter 2, exceptionnellement 3 formateurs, à chaque tuteur pendant toute la durée de l'expérimentation. Cette relation continue inscrite dans la durée nous avait semblé plus efficace aussi bien pour le formateur que pour le tuteur.

Il avait aussi été convenu que le tuteur s'engagerait à visiter les formateurs placés sous sa responsabilité une fois par semaine pendant les 6 premiers mois de l'expérience.

La visite devait consister à passer une heure dans la classe (le local), à observer le formateur dans l'action et à communiquer à la fin de la séquence les remarques et conseils en rapport avec la séance observée.

Un approfondissement de ces remarques devait être opéré lors de l'atelier d'échanges de pratiques de la semaine suivante de manière à ce que tous les formateurs en tirent bénéfice.

Il va sans dire que l'atelier, s'il avait pour vocation de parfaire les interventions au travers des compte-rendus d'expériences vécues par les formateurs, devait également servir à concevoir les séquences pédagogiques et les outils adéquats.

Ce fonctionnement séparé de deux groupes de formateurs et de deux équipes de tuteurs présentait un inconvénient en termes d'harmonisation des pratiques. Nous l'avons partiellement résolu en proposant un regroupement plénier des tuteurs deux fois par mois.

ÉTAT D'AVANCEMENT DES INTERVENTIONS SUR LE TERRAIN

Un point précis sur l'état actuel des effectifs accueillis révèle que 3 groupes comptent plus de 25 bénéficiaires et 11 groupes moins de 15 inscrits (l'effectif du plus petit groupe est de 11 bénéficiaires et le plus important de 30).

L'absentéisme est également une réalité qui ralentit les progrès de ceux qui, mobilisés par les activités agricoles saisonnières, ne sont pas régulièrement présents. Cet absentéisme concerne aussi les pêcheurs.

Un phénomène d'érosion relativement surprenant semble également affecter l'ensemble des groupes. Les déperditions en effectif varient de 1 à 7 bénéficiaires par groupe. Les explications de ces abandons renvoient le plus souvent à :

- Objectifs atteints : savoir écrire son nom et signer
- Hommes pas à l'aise en présence d'un trop grand nombre de femmes
- Certains s'attendaient à être payés
- Niveau de cours trop en-deçà de leurs acquis
- Le mari qui s'oppose à la participation de l'épouse
- Honte, stigmatisation sociale
- Départ de Rodrigues
- Maladie et grossesse
- Horaire incompatible avec activités familiales et/ou professionnelles

Sur le plan pédagogique, la progression dans les apprentissages est indéniable de l'avis unanime. La principale difficulté à laquelle se heurte la gestion du groupe est son hétérogénéité. Dans quelques rares cas, elle a eu pour effet de décourager les plus avancés qui, considérant qu'ils perdaient leur temps, ont préféré abandonner. Il a été convenu que, face à cette situation, la parade pouvait consister à leur accorder un statut de tuteur chargé d'accompagner les plus démunis sans pour autant les priver d'un programme d'activités adaptées à leur niveau et qui leur permet de poursuivre leur progression.

BILAN DES VISITES SUR LE TERRAIN

Ce sont au total 169 bénéficiaires que nous avons pu voir dans l'action en face à face pédagogique avec leurs formateurs. Rapporté au nombre de centres visités (14), ce chiffre fait apparaître un effectif moyen par groupe d'environ 12 bénéficiaires, sachant par ailleurs que la dispersion des effectifs dans les groupes observés variait de 3 à 22 présents. Il est à noter que ce chiffre moyen se révèle en-deçà de l'effectif seuil théorique de 15 bénéficiaires par groupe.

La durée de notre présence dans les salles de cours a varié de 30 à 55 minutes. Cette durée dépendait du nombre de centres à visiter dans la demi-journée et de leur éloignement géographique.

Parmi les centres visités, 12 fonctionnent sous la responsabilité de formateurs novices.

Ce bilan se décline en deux principaux points :

- le contexte physique et matériel de l'action
- le bilan purement pédagogique.

A) LE CONTEXTE PHYSIQUE ET MATERIEL

D'une manière générale, les salles de cours disposent d'une surface relativement suffisante et d'un système d'aération satisfaisant.

L'état général des locaux, à l'intérieur comme à l'extérieur, est acceptable à quelques exceptions où un coup de peinture aurait pu contribuer à rendre le lieu plus agréable et plus accueillant.

Hormis 4 salles sur les 14 visitées qui disposent d'un mobilier adapté tel qu'on le conçoit dans une salle de cours (reste que, dans une salle, ce mobilier était en très mauvais état), les autres centres, soit 10 salles, sont équipés de grandes tables qui ont le plus souvent les caractéristiques d'une table à manger et des chaises auxquelles s'ajoutent souvent des fauteuils de jardin en PVC. Dans 2 cas, ce mobilier inadapté est par ailleurs en nombre insuffisant. Quand il est en nombre suffisant, ce mobilier quoique inadapté ne constitue pas une entrave significative au

déroulement des enseignements. À l'inverse le manque de tables engendre une promiscuité gênante notamment lors des exercices écrits.

L'importance du mobilier n'est pas à négliger quand on apprend par exemple que, à cause du manque de chaises sur les lieux de la formation, certains bénéficiaires avaient abandonné. Pour l'anecdote, des bénéficiaires venaient en cours la chaise sous le bras. Si les résidents à proximité du local ont supporté et supportent cet inconvénient d'autres dont la résidence est plus éloignée n'avaient pas résisté et avaient abandonné.

L'équipement pédagogique se résume à l'existence d'un tableau amovible de dimension trop modeste, parfois accroché au mur, parfois posé sur une chaise quand ce n'était pas sur le rebord d'une fenêtre. Il s'agit là d'une réelle entrave au bon déroulement des séquences pédagogiques, le formateur étant trop souvent obligé d'effacer les productions écrites, ce qui privait les bénéficiaires d'une exposition visuelle prolongée aux contenus indispensables à leur progression.

Quelques salles disposaient d'un traditionnel tableau mural de dimensions acceptables dont l'état méritait cependant une nouvelle couche de peinture.

Les formateurs recouraient très souvent aux étiquettes de bristol, au blue tack et aux textes pré-rédigés sur une grande feuille de papier blanc pour présenter les séquences.

Les bénéficiaires disposaient tous du minimum requis en termes de matériel (cahier, crayon, gomme).

Avant de conclure sur ce premier point, nous signalerons la présence de bébés dans les bras de leur mère et de jeunes enfants dont le nombre varie de 1 à 4 dans 5 groupes parmi les 14 visités. Ce problème de garde d'enfants n'avait pas eu raison de la motivation des personnes concernées qui suivaient tant bien que mal les enseignements sans que la présence de leurs enfants ne représentât une véritable gêne pour le groupe.

Nous insisterons par ailleurs sur le fait que l'ensemble des points insatisfaisants recensés par notre regard extérieur ne semblait pas affecter le déroulement des séances. Dans les situations perçues comme les plus limites, l'implication aussi bien du formateur que des bénéficiaires ne paraissait aucunement parasitée par le contexte. Les gênes éventuelles étaient gérées dans la sérénité et ne constituaient pas une source perceptible de démobilisation.

Ce constat donnait à voir la profondeur de la motivation affichée de part et d'autre, ce qui était réconfortant. Restait cependant que l'incidence de ces conditions défavorables était réelle sur la productivité, l'efficacité et la progression de l'action même si elles n'affectaient pas psychologiquement les acteurs en présence.

B) BILAN PEDAGOGIQUE

Un fait est certain qui rejoint le point de vue formulé supra par les formateurs, les difficultés perçues en termes d'insuffisances d'équipements et de matériels ne semblaient pas avoir eu une incidence significative sur la qualité des relations et l'investissement des acteurs en présence dans tous les groupes visités.

La progression dans les apprentissages était indéniable au vu des prestations tant orales qu'écrites dont nous avons pu être les témoins directs et celles que nous avons découvertes dans les productions antérieures consignées dans les cahiers.

Les résultats de l'évaluation intermédiaire qui ne sont pas encore disponibles au moment où nous nous exprimons devraient permettre de disposer d'une mesure encore plus objective des progrès réalisés par les bénéficiaires.

On peut encore affirmer que d'une manière générale le programme, et ce quelles que soient la discipline, les méthodes et les techniques, mis au point lors des sessions de formation, a été globalement appliqué de manière satisfaisante.

Deux difficultés demeurent cependant qui méritent d'être signalées : l'abandon et l'absentéisme qui n'épargnent aucun groupe pour les raisons que nous avons déjà évoquées sur la base des déclarations des formateurs.

CONCLUSION

Après avoir dans une première partie brièvement défini l'identité dans son rapport à la culture, nous avons dans un second temps rendu compte d'une expérience originale en cours relative à un programme d'alphabétisation destiné à des adultes illettrés d'une petite île de l'océan Indien : Rodrigues.

Il s'agit à présent d'en tirer une conclusion quant à l'incidence d'une telle intervention sur la construction identitaire des personnes engagées dans cette opération qui rappelons-le mobilise un millier de bénéficiaires pris en charge par une trentaine de formateurs qui pour la plupart en sont à leur toute première expérience pédagogique.

Il relève du lieu commun d'affirmer que la formation qu'elle soit initiale ou continue représente le moteur par excellence de la construction identitaire et que ce n'est pas un hasard si la formation tout au long de la vie devient aujourd'hui une des priorités des politiques publiques quelle que soit la région du monde concernée.

En effet, le but de toute formation est moins aujourd'hui d'adapter le sujet à l'évolution de l'environnement que de lui donner les moyens

d'assurer son propre changement face aux mutations du milieu. Cette capacité intrinsèque de changement devient dès lors la finalité majeure de tout projet d'éducation et de formation. La flexibilité mentale convoquée dans un tel dessein tranche indubitablement avec la spécialisation qui a marqué pendant des décennies les parcours individuels et professionnels.

Cette révolution qui tente de faire du sujet en formation, non plus un bon modèle d'exécution, mais un être pensant et agissant, résume la philosophie à partir de laquelle se conçoit et se réalise désormais toute intervention éducative, de formation professionnelle ou de lutte contre l'illettrisme.

Parallèlement, l'engagement dans la formation répond selon J.-M. Barbier (2006) à une fonction continue que traduit le rapport à la formation développé par le sujet. Un rapport que l'auteur considère à la fois comme un engagement dans une activité, une construction de sens et une communication sur le sujet.

Dans son rapport à la dynamique identitaire l'entrée en formation se situe tout d'abord dans une problématique d'évènement ou de transition qui donne lieu fréquemment :

à un acte de délibération sur soi qui active l'ensemble des constructions représentationnelles d'un sujet sur lui-même, sur ses activités, sur ses environnements, sur ses relations à autrui (Barbier, 2006, p. 57).

L'auteur considère ensuite l'entrée en formation comme un investissement qui implique à la fois des composantes représentationnelles (anticipations sur soi-même et sur ses activités), des composantes affectives (renoncement à des activités pour d'autres, préférence de résultats) et des composantes conatives (engagement des activités elles-mêmes).

On voit apparaître ici l'existence d'un incessant processus d'ajustement des identités antérieures et intérieures aux nouvelles formes identitaires offertes par la formation ainsi que l'avait pressentie Claude Dubar (1991).

Les premières observations issues de l'expérience menée à Rodrigues tendraient à confirmer l'existence des phénomènes en jeu dans le rapport entre la formation et les transformations identitaires tels qu'ils ont été évoqués supra.

L'engagement soutenu par une motivation intrinsèque à acquérir des savoirs de base que même des conditions matérielles, insoutenables dans d'autres contextes, n'ont pas atteint, montre s'il en était besoin la profonde attente des Rodriguais candidats au changement.

Les témoignages de satisfaction sont déjà suffisamment éloquents pour permettre d'affirmer que l'existence des bénéficiaires ne sera plus jamais comme avant à l'exemple de x qui déclarait :

Dès le moment où j'ai pu assimiler l'écriture de mon nom et créer ma propre signature je suis allé à la banque pour informer le personnel que dorénavant je pourrais me passer de solliciter l'autographe de deux témoins pour retirer de l'argent.

Il est sans doute encore trop tôt pour dresser un bilan exhaustif des retombées de cette expérience inédite dans le contexte particulier d'une île partagée entre des traditions encore très vivaces et la modernité déjà présente qui se trouve sans doute à l'origine d'une initiative qui semble ravir les protagonistes en présence.

Une chose est désormais acquise, les rapports interindividuels au regard de l'exemple précédemment cité vont progressivement intégrer les apports d'une formation voulue et acceptée et conférer à très court terme aux auteurs impliqués une identité renouvelée dans une société elle-même confrontée à des renouvellements incontournables.

BIBLIOGRAPHIE

- BARBIER J.M. et al., *Construction identitaire et mobilisation des sujets en formation*, Paris, L'Harmattan, 2006.
- CROZIER M. et FRIEDBERG E., *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, 1977.
- DUBAR C., *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A. Colin, 1991.
- FEUERSTEIN R., *Instrumental enrichment*, Baltimore, University Park Press, 1980.
- FROMM, E., *Société aliéné et société saine*, Le courrier du Livre, 1971.
- GOFMANN E., *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Minuit, 1973.
- LINTON R., *Le fondement culturel de la personnalité*, Paris, Dunod, 1986.